

B.1 Zur Genese des Kompetenzstrukturmodells – Entwicklung, Diskussion, Revision, Dekonstruktion und Neustrukturierung

Constanze Kirchner

Abstract

This chapter describes the way the competency model of the CEFR-VL was developed. Based on the results of the analysis of a questionnaire that was completed by experts on visual art curricula in 22 European countries (see B.3.1), intensive discussions took place at the meetings of the project partners between 2014 and 2016. As a first step, eight sub-competencies could be determined that consistently appeared up in the various curricula. The in-depth discussions led to substantive revisions and clarifications, as there are many overlaps and varieties in the concepts used in the curricula. Also the meta-level of reflection and metacognition had to be given more attention. In addition to 'competencies', the concept of 'image' ('Bild' in German) had to be defined more precisely. Where initially the strategy was to integrate all the critical issues in a two-dimensional scheme, it became apparent after some time that it was necessary to abandon this approach and look for a three-dimensional visualisation. In this way we tried to introduce three levels or dimensions. The generic characteristics of any competency from the first level: the combined use of knowledge, skills/abilities, and attitudes, including the willingness to learn and act. At the next level, three generic types of competencies that are applicable to any set of competencies are presented: self-competencies, social competencies, and methodological competencies. At the third level, the specific competencies for the domain of *Visual Literacy* could be presented. The issue of metacognition was included in the model as a separate dimension. Finally, the aspects of 'situations' or contexts in which competencies are demonstrated were added to the model.

Forschungsstand

Ausgehend von der europaweiten Expertenbefragung zu den Lehrplänen im Bereich *Visual Literacy* (vgl. B.3.1), verfolgte das European Network for Visual Literacy (ENViL) über knapp zwei Jahre hinweg das Ziel, zunächst ein Kompetenzstrukturmodell zu entwickeln, das die Basis für den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Visual Literacy (CEFR-VL) legen kann. Wirft man einen Blick auf die Lehrpläne in Europa, fällt auf, dass es neben unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen auch zahlreiche inhaltliche Gemeinsamkeiten zu verzeichnen gibt. An diese Gemeinsamkeiten anknüpfend hat sich sukzessiv und in umfangreichen Diskussionen ein konsens- und tragfähiges Kompetenzstrukturmodell entwickelt (vgl. A.2), dessen Entstehungsprozess im Folgenden skizziert wird.

Mit der ersten Auswertung einer oben genannten europäischen Expertenbefragung zu den länderspezifischen Curricula wurde deutlich, dass nahezu alle europäischen Lehrpläne dem Anspruch der Kompetenzorientierung folgen. Auch wenn dieser Anspruch nicht immer erfüllt wird, werden dennoch mehr oder weniger Kompetenzbereiche und Kompetenzdimensionen formuliert, die in die Analysen und Diskussionen zu dem hier vorgelegten Kompetenzstrukturmodell eingingen. Dabei werden aber in den europäischen Ländern die begrifflichen Formulierungen in den Lehrplänen erwartungsgemäß verschieden gewählt. So werden z.B. manchmal Lernbereiche als Kompetenzfelder („domains“) in Produktion und Rezeption beschrieben, andere Curricula wiederum verfolgen kleinere Kompetenzdimensionen, die sich auf methodische Fachkenntnisse, das Wahrnehmen und bildnerisch Gestalten, handwerkliche Fertigkeiten, gestalterische Techniken usw. beziehen. Vielfältig sind auch die Festlegung der Fachkompetenzen, die tat-sächlich relevant sind, und die Art und Weise, wie sie formuliert werden. So werden z.B. die fachübergreifenden Sozialkompetenzen als fachspezifisches Ziel ausgewiesen und persönlichkeitsbildende Faktoren mit der Kreativitätsförderung gleichgesetzt.

Das hieß für die Diskussion, dass *Visual Literacy* so formuliert werden musste, dass das Modell überfachliche Kompetenzbereiche, die sich dann jeweils auf fachliche Kenntnisse beziehen, ausweist. Dass die Teilkompetenzen sowohl gestalterisch-praktische als auch rezeptiv-kunsttheoretische Anteile beinhalten, ist dagegen in allen europäischen Lehrplänen vorgegeben, wenn auch zum Teil mit unterschiedlichen Gewichtungen.

Erste Ergebnisse: Teilkompetenzbereiche und ihre Zuordnung

Aus diesen Ergebnissen resultierte die erste Version eines Strukturmodells, das acht Teilkompetenzbereiche als Felder auswies, und das dabei die Zweiteilung in Produktion und Rezeption berücksichtigte. Andererseits bildete es die Differenzierung in sachliche, methodische, persönliche und soziale Dimensionen ab. Damit waren die fachlichen und die überfachlichen Kompetenzen, die den methodischen, personalen und sozialen Umgang mit fachlichem Wissen beinhalten, untrennbar miteinander verzahnt.

Kompetenzbereiche des fachlichen Bildungsbeitrags	Acht Teilkompetenzbereiche durchdrungen von Reflexion/Metakognition	
	Produktion/Gestalten/Bildherstellung/Bilder machen können	Rezeption, Bildwissen/Bilder verstehen, Bilder verwenden können
über Wissen und Kenntnisse verfügen können (Fachkompetenz)	z.B. Materialien, Verfahren, handwerkliche Fertigkeiten, bildnerische Mittel ...	z.B. Epochen, Stile, Bildsorten, Designtheorien, Farbtheorien, Ausstellungskonzepte ...
über Methoden, Bilder zu erschließen, herzustellen und zu präsentieren, verfügen können (Methodenkompetenz)	z.B. künstlerische Gestaltungsstrategien, experimentieren, kombinieren ...	z.B. formale Analyse, vergleichen, beschreiben, kommunizieren ...
über individuellen Nutzen/eigene Bildsprache verfügen können (Selbstkompetenz)	z.B. individuellen Ausdruck erweitern, Leistung einschätzen, Ausdauer, Risikofreude ...	z.B. ästhetisch genießen, reflektieren, einschätzen, bewerten ...
über gesellschaftlichen Nutzen/soziale Belange verfügen können (Sozialkompetenz)	z.B. gemeinsam Bilder herstellen, kooperieren, Teamfähigkeit ausprägen ...	z.B. Sinn stiften, sich abstimmen, deuten, einschätzen, ästhetische Urteile fällen ...

Abb. 1: Erste Version des Strukturmodells

Analytisch kann *Visual Literacy* also sowohl im Feld der Produktion als auch im Feld der Rezeption in jeweils vier Teilkompetenzbereiche gesplittet werden, die jedoch im Unterricht meist miteinander verwoben vorkommen. Übergeordnet steht in diesem Modell die Reflexion, die sich auf die Teilkompetenzbereiche bezieht. Diese Kompetenzbereiche beinhalten die erforderlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie das angewandte Fachwissen, um z.B. bildnerische Sachverhalte erklären, Methoden der Bildfindung und Bildgestaltung nutzen, Methoden des Bilderschließens durch Wahrnehmung, Beobachtung und Kommunikation verwenden zu können. Auch wird verdeutlicht, wie die erlernten Kompetenzen für persönliche wie gesellschaftlich bedeutsame Belange eingesetzt werden können. Nicht berücksichtigt sind die persönlichen Bereitschaften, die motivationalen und volitionalen Faktoren. Diese wären z.B. offen, mutig, humorvoll und experimentierfreudig zu sein, das Vermögen zur Selbstdistanz und Frustrationstoleranz, Ausdauer, Beharrlichkeit usw. Diese sogenannten ‚Haltungen‘ sind nicht nur Bedingung für erfolgreichen Kompetenzerwerb, sondern überschneiden sich auch mit den Merkmalen einer kreativen Person.

Die Trennung in acht gleichberechtigt nebeneinander stehende Teilkompetenzbereiche folgte allein dem Bemühen um eine klare Struktur bei der Entwicklung von fachspezifischen Kompetenzbeschreibungen. Im konkreten Unterricht wird es kaum Aufgabenstellungen geben, die sich nur einer Kompetenzdimension zuordnen lassen. Im Gegenteil: Der Unterricht kann nicht nur viele der Teilkompetenzen einbinden, sondern auch explizit auf ihre Trennung verzichten.

Diskussionen und Revisionen

In einem nächsten Schritt wurden die acht Felder mit Kompetenzbeschreibungen inhaltlich zu folgenden Aspekten gefüllt:

- Bilder herstellen und reflektieren können
- Form und Inhalt erkennen und reflektieren können
- Bilder gestalten und reflektieren können
- Bilder untersuchen und reflektieren können
- sich bildnerisch ausdrücken und reflektieren können
- Bilder ästhetisch erfahren und reflektieren können
- mit/durch Bilder kommunizieren und reflektieren können
- Bilder verwenden, über Bilder kommunizieren und reflektieren können.

Obwohl weitgehend Konsens über das vorliegende Konzept bestand, war das Ergebnis unbefriedigend, da zahlreiche Überschneidungen und Unschärfen in den Beschreibungen auffielen. Es erfolgten weitere Diskussionen und Klärungen, u.a. zur Bedeutung von Reflexionsprozessen, die den Erwerb von *Visual Literacy* unterstützen. Denn Reflexion kann auf verschiedenen Ebenen stattfinden: in der kritischen Betrachtung von Ideen, von Gestaltungsprinzipien und Ausdrucksformen (Reflexion über Praxisprozesse) ebenso wie im konkreten praktisch-gestalterischen Machen (bildnerische Praxis als Reflexion) oder auch im Reflektieren über eigene und die Schaffensprozesse anderer. Bei der Deutung von Bildern finden ebenso Reflexionsprozesse statt wie im Aushandeln von Bildinterpretationen. Hierbei ist Sprache ein wesentliches Reflexionsinstrument, Reflexion kann jedoch auch im Handeln auftreten. Metakognitive Prozesse zu initiieren bedeutet wiederum, mit Schülerinnen und Schülern über die möglichen Reflexionsweisen in Produktions- und Rezeptionsprozessen nachzudenken. Und mit der gezielten kognitiven Aktivierung und der künstlerisch-praktischen Anwendung erhalten Sachwissen und Methodenkenntnisse individuelle wie gesellschaftliche Relevanz. Voraussetzung und Ziel kritischer Reflexion wiederum ist das Vermögen zur Selbstdistanz. Das bedeutete, dass das Modell der Komplexität solcher Verschränkungen nicht gerecht werden konnte.

Ein weiterer Diskussionspunkt betraf das Verhältnis von Produktion (Gestalten/Bilder herstellen/Bilder machen) als gestalterisch-praktischem Lernbereich auf der einen Seite und der Rezeption (über Bildwissen verfügen/Bilder verstehen/Bilder verwenden) als vorrangig reflexiv-analytischem Lernbereich auf der anderen Seite. Beide, Produktion und Rezeption, sind in allen europäischen Curricula miteinander verknüpft sowie in der Unterrichtspraxis untrennbar verwoben. *Visual Literacy* wird eben durch die Wechselwirkung von Herstellen und Anschauen, von Gesprächen über Bilder und der Gestaltung von Bildern, im Anwenden von Wissen und im Gebrauch erworben. Eine klare Zuordnung der jeweiligen Teilkompetenzbereiche zu Produktion und Rezeption erschien also ebenfalls als nicht zielführend.

Ein breiter Diskurs galt weiterhin dem Begriff ‚Bild‘, der schließlich wie folgend umrissen wurde: Der Begriff ‚Bild‘ beinhaltet im erweiterten Sinn innere und äußere Bilder (z.B. Naturbeobachtungen, Alltagsphänomene) ebenso wie Bildende Kunst, Design und Architektur (inklusive drei- und vierdimensionaler Erscheinungsformen). Im engeren Sinn bezieht sich der Begriff ‚Bild‘ auf vom Menschen konstruierte Dinge (Kunst, Design, Architektur, Film), hinzukommen Inhalte wie die ästhetischen Erfahrungsbereiche von Natur und Alltagsphänomenen. Nicht alle Experten im Netzwerk konnten allerdings der Auffassung folgen, dass auch ‚innere Bilder‘ Gegenstand eines Kompetenzmodells sein könnten, da diese nicht beobachtbar sind, folgen. Darüber hinaus wurde als Kritikpunkt eingebracht, dass Naturerfahrung, Leiblichkeit und ästhetische Erfahrung in diesem Modell nicht ausreichend zum Tragen kämen. Allerdings wurde auch dieser Aspekt nicht von allen Experten geteilt.

Ergebnisse der Diskussionen

Die intensiven, oft leidenschaftlichen Diskussionen führten nicht nur zu einer Revision des Modells sondern auch zu grundsätzlichen Klärungen und Entscheidungen.

1. So wurde entschieden, sich auf ein offenes, deskriptives Strukturmodell zu beschränken und zunächst auf ausführliche Kompetenzbeschreibungen und die Formulierung von Kompetenzniveaus zu verzichten.
2. Ziel sollte es vielmehr sein, die Terminologie zu klären und festzulegen.
3. Die fachlichen Teilkompetenzen sind jeweils um Anwendungskontexte zu ergänzen.
4. Kommunikation sollte stärker einbezogen werden.
5. Die übergeordnete Ebene der Reflexion/Metareflexion wird als wichtiges Element beibehalten.
6. Inhaltliche Zielvorstellungen müssen Berücksichtigung finden, z.B. das kreative, flüssige, flexible, innovative, unkonventionelle, mutige, humorvolle Denken und Handeln (Imagination, Ideenfindung, Problemlösung ...) sowie die sinnliche Wahrnehmung, Leiblichkeit, ästhetische Erfahrung, ästhetische Erkenntnis als Basis der Wirklichkeits- und Kunsterfahrung.
7. Auch die persönlichen Bereitschaften sowie motivationale und volitionale Faktoren sollten abgebildet werden.

Es schloss sich nun der Versuch an, sämtliche Punkte in das vorliegende vorläufige Modell (Abb. 1) aufzunehmen und damit einen möglichst breiten Konsens zu erzielen. In dem entsprechend überarbeiteten Modell wurde die Struktur der acht Kompetenzdimensionen beibehalten, da die Verbindung der fachlichen und der überfachlichen Kompetenzen im Fach Kunst unbedingt erhalten werden sollte. So ergab sich nach zahlreichen Rückmeldungen und Diskursen sowie vielen Zwischenschritten ein neuer Stand, der aufgrund seiner Komplexität hier nicht abgebildet werden kann.

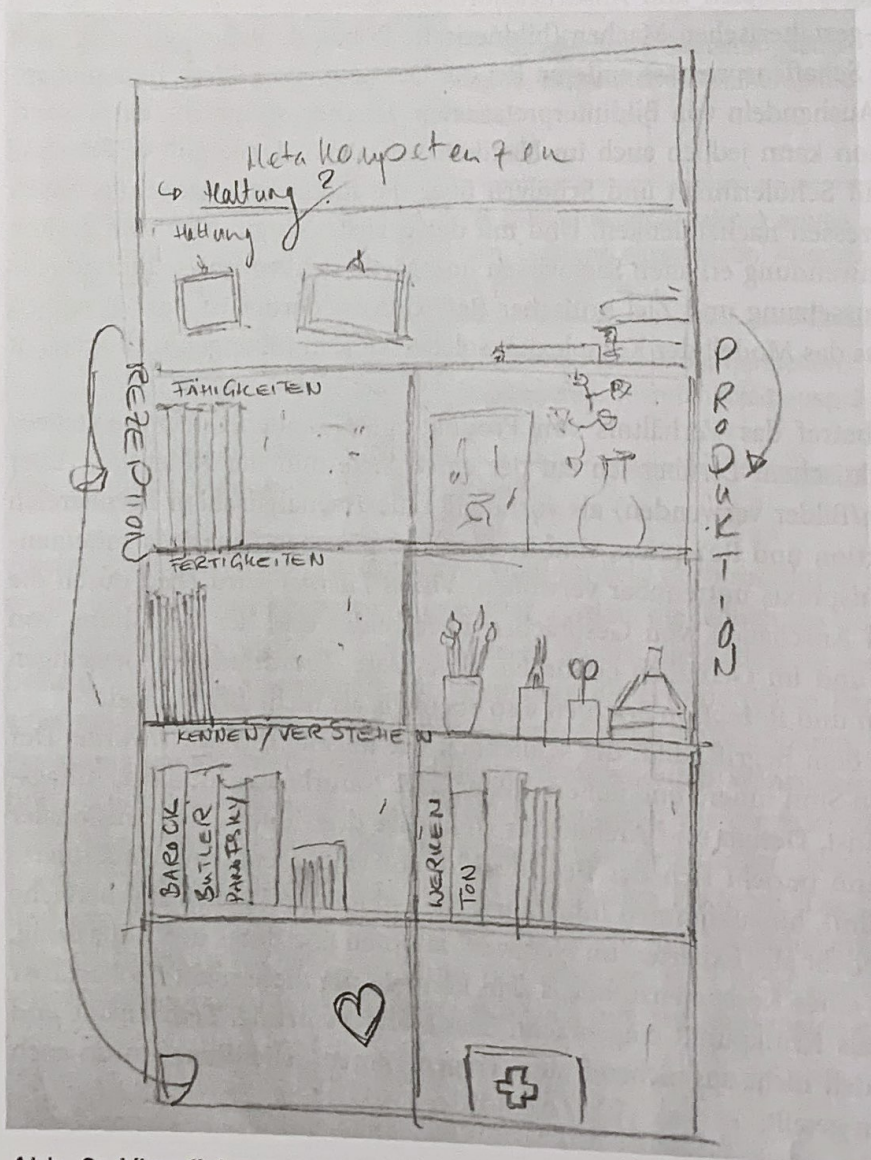


Abb. 2: Visualisierungsversuch

Weitere Schritte: Dekonstruktion und Neustrukturierung

Auch dieser Entwurf zog weitere Diskussionen nach sich. Doch jede weitere Überarbeitung und Ausdifferenzierung, wie etwa das Einbinden von Bereitschaften (Haltungen), die Unterscheidung von Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie von Kennen und Verstehen oder das Herausstellen einer übergeordneten Zielvorstellung (z.B. mit Bildern Gedanken, Erfahrungen, Gefühle und Interpretationen vermitteln zu können) führte nur zu immer komplexeren Anforderungen an das Modell und andererseits zu zunehmend diffizileren Spezialdiskussionen (Abb. 2). Dass das zunächst gemeinsam entwickelte vorläufige Kompetenzstrukturmodell immer erneut in Frage gestellt wurde, beruhte letztlich auch auf einem divergenten theoretischen Fundament, da die empirisch erhobenen Strukturelemente nicht reibungsfrei mit den gängigen Kompetenzmodellen anderer Fächer korrelieren.

Schließlich begann die Auflösung des Modells in drei unterschiedliche Ebenen, die bislang übereinander gelagert waren. Ein erstes (Teil-)Modell beleuchtete das Verhältnis von Kenntnissen/Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltungen, ein zweites die fachlichen Teilkompetenzen und ein drittes das wissenschaftlich fundierte, theoretische Ansätze im Rahmen der allgemeinen Kompetenzdiskussion.

Gleichwohl war auch diese Dreiteilung nicht zufriedenstellend, da damit die Signifikanz des ‚einen Modells‘ verloren ging. Wiederum erfolgten verschieden Versuche, ein einheitliches Modell zu generieren, das möglichst alle bis zu diesem Zeitpunkt genannten wesentlichen Aspekte integriert (Abb. 3 und 4). Vor allem das strenge Zuordnen der einzelnen Teilkompetenzen zu einzelnen Feldern, die im Grunde untrennbar sind, sollte unbedingt vermieden werden. Damit schied die Tabellenform endgültig aus.

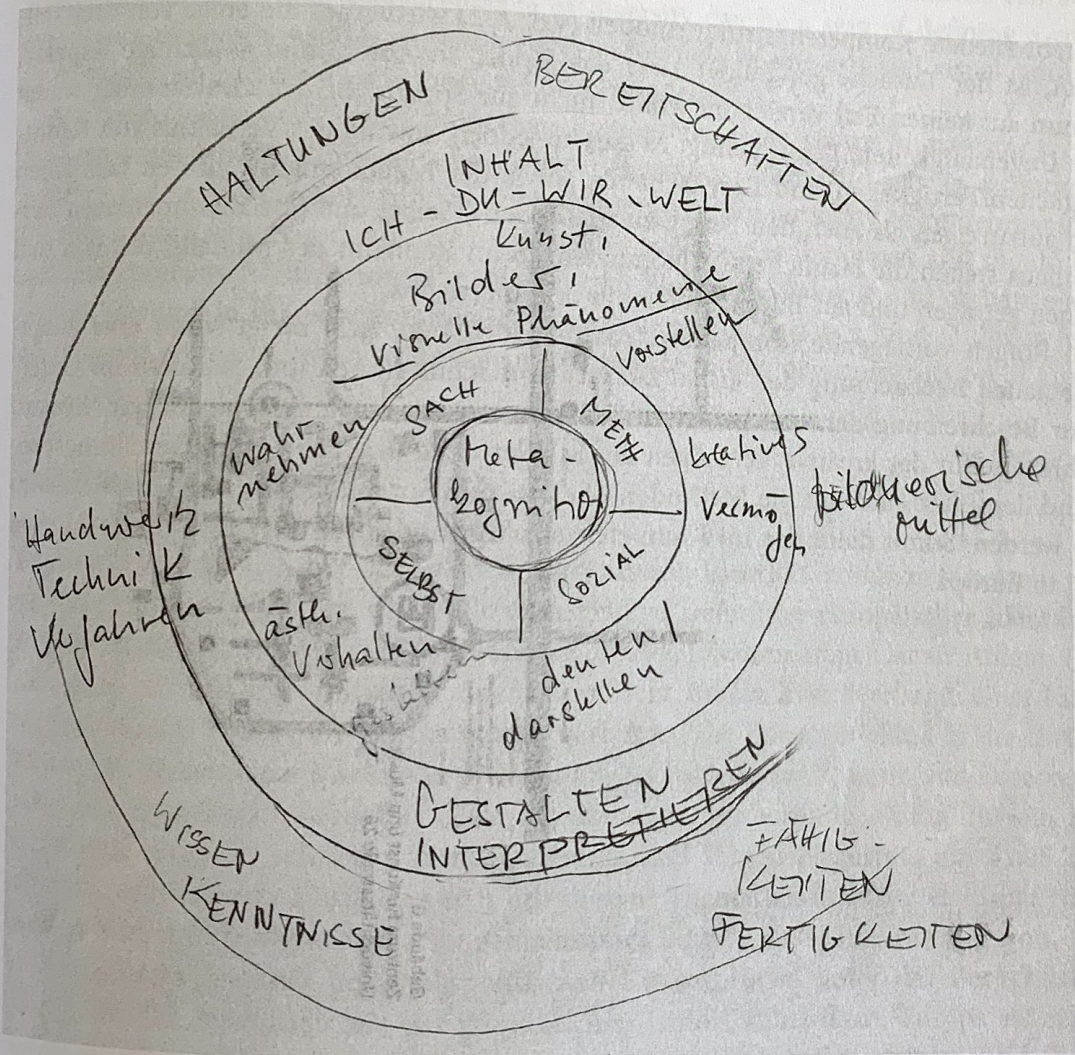


Abb. 3: Visualisierung mit übereinander gelagerten Flächen (Skizze)



Abb. 4: Visualisierung mit übereinander gelagerten Flächen

Endgültiges Ergebnis

Dass das letztlich verabschiedete Kompetenzstrukturmodell (vgl. A.2) wieder auf die Folge von drei Teilmodellen zurückgreift, ist der Tatsache geschuldet, dass das Modell in Abb. 3 und 4 wichtige Aspekte, auf die das Konsortium auf keinen Fall verzichten wollte, nicht zur Sprache bringt. Gravierender waren jedoch systematische Ungenauigkeiten. Dafür gelingt es diesem jedoch, sowohl das Verhältnis von Kenntnissen/Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Bereitschaften sowie der Metakognition zu den fachlichen Kompetenzbereichen aufzuzeigen als auch den Bezug zu Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen herzustellen. Darüber hinaus stehen die fachlichen Teilkompetenzen im Zentrum des Modells, das von den Anwendungssituationen getragen und auf Bildungsziele hin orientiert wird.

Das nach langem Ringen vorliegende Kompetenzstrukturmodell (vgl. A.2) bietet somit eine ausgezeichnete Basis zur genauen Beobachtung der *Visual Literacy* von Schülerinnen und Schülern im Unterricht – und damit zur Beschreibung der verschiedenen Teilkompetenzen auf unterschiedlichen Niveaus. Das Modell kann Lehrkräfte für das kreative Vermögen der Schülerinnen und Schüler im Gestaltungsprozess sensibilisieren und den Blick auch auf die Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen lenken, die im Unterricht erworben werden. Somit dient das im Kompetenzstrukturmodell letztlich auch der fachlichen Qualitätsentwicklung in Europa.